

Kisebbségek államnyelvoktatása: amit a nyelvtudomány tehet

1. Bevezetés

A Magyarországgal szomszédos államokban élő magyar nemzetiségű és magyar anyanyelvű közösségek iskoláztatásának, illetve kulturális, gazdasági és politikai jóllétének egyik meghatározó tényezője a többségi államnyelv megfelelő elsajátítása, a magyar anyanyelv megfelelő reflexív és gyakorlati megismerése és bővítése mellett, azzal párhuzamosan. A többségi államnyelv megtanulása és megtanítása az elmúlt évtizedekben nem volt sikeres, részben politikai okokból, jelentős mértékben azonban a korszerű pedagógiai és nyelvtudományi eredmények alkalmazásának a hiánya miatt. A többségi államnyelv iskolai tanítása az ezredfordulón is nagymértékben a többségi államnyelvet anyanyelvként beszélő diákok tanmenetével és módszertanával történik a kisebbségi, más anyanyelvűek számára, amely eljárás nyilvánvalóan csak kudarccal járhat, minden résztvevőt károsítva (l. például Kozmács–Vančo szerk. 2014; Vančo szerk. 2014; Vančo–Kozmács szerk. 2015).

A nyelvi kisebbségi tanulók államnyelvi oktatásának a diákok helyzetéből adódóan speciális nyelvpedagógiai elméletre és módszertanra van szükségük. Ennek az ezredfordulón a funkcionális nyelvészeti irányzat adhatja meg a legeredményesebb nyelvelméleti és leíró alapját. Ez a nyelvtudományi irányzat egyúttal pedagógiai módszertant is kínál a kisebbségi kétnyelvű diákok tanításához, a többségi államnyelv mint második nyelv elsajátításához.

A funkcionális nyelvtudomány a funkcionálás felől közelíti meg a nyelvet. A tanuló, főképp a gyermek a nyelv elsajátításával, megtanulásával együtt a világ jelenségeit is kategorizálja, fogalmakba rendezi. A jó nyelvpedagógia erre a megismerő, kategorizáló és konstruáló képességre épít, ezt a nyelvszemléletet érvényesíti. Hiszen a második nyelv megtanulásában a gyakorlat, a tényleges beszéd a fő cél, miképp az anyanyelv-pedagógiában a gyakorlati tudás kategoriális felismertetése és fogalmi feldolgozása.

Az alábbiakban először a nyelvi kisebbségek nyelvpedagógiai problémájának vázolása történik meg, azután tudomány és pedagógia viszonyáról lesz szó, ezt követi a nyelvtudományi irányzatoknak, részletesen a funkcionális nyelvtudománynak a bemutatása, majd a kétnyelvűség, kisebbségi helyzet és a nyelvpedagógia összefüggéseit a pedagógiai célhoz, a többségi államnyelv kisebbségi elsajátításához vezető módszertan részletezése olvasható.

2. A probléma

Az egyneműsítő, a nyelvi és kulturális különbségeket figyelmen kívül hagyó anyanyelv-pedagógia fokozatosan mutatta meg kudarcát az ezredforduló előtti és körüli

évtizedekben. Nem elsősorban azért, mert a nyelvtudomány és társtudományai a csökkenő hatásfokot ki tudják mutatni a nyelvtudomány újabban felhalmozott eredményei és adatai révén, és nem is a politikai és közösségi tapasztalatok és elvárások változó jellege miatt. Hanem elsősorban a kommunikációs rendszerek átalakulása okán, amely nem annyira a kulturális pluralitásban mutatkozik meg, hanem főképp a kommunikációs teljesítmény tagolódásában és a vele támasztott igények növekedésében (l. Luhmann 1998; Bruner 2004). Ez az egyetemes kulturális irányultság az autentikusan használt nyelvváltozatok és beszédhelyzetek ismeretét, az azokhoz való alkalmazkodást és a kommunikációs problémák kreatív, újító megoldásait kívánja meg, mindig konkrétan, adott szituációkban is (l. Dirven–Wolf–Polzenhagen 2007).

Egy közösség, például állam, társadalom, nemzet, társadalmi vagy kulturális csoport sikeres fennmaradása jelentős mértékben függ a nyelvi teljesítmény színvonalától. Az a közösség, amely kulturális intézményrendszerében támogatja a kifinomult, összetett és gyorsan reagáló kommunikációs rendszer működését, sikeresebb, mint az, amelyik ennek ellenkezőjét teszi.

Bár a PISA-felmérés a nyelvi, főképp az anyanyelvi teljesítménynek csak egy szűk szeletét vizsgálja, mégis a megismételt kutatások eredményei pontosan jelzik, hogy kiemelten fontos kérdésről van szó. Az anyanyelvi képességek gyakorlati alkalmazásának szintje jellemzően összefügg az adott közösség kulturális szintjével, gazdasági és életminőségével, jólétével.

Innen nézve az az állam, amelynek részét jelentős nyelvi, etnikai, vallási kisebbségek alkotják, csak akkor lehet sikeres az ezredfordulón, ha e kisebbségek nyelvi kulturáltságát és kommunikációs teljesítményét elősegíti, a többség államnyelvi kommunikációs szintjére emeli, és azzal együtt fejleszti. A nyelvileg hátrányos, leszakadó kisebbség nemcsak önmagában kerül nehéz helyzetbe, hanem a többséget is lefelé húzza.

A kisebbségi helyzetből eredő, különböző változatú kétnyelvűség kulturális és nyelvpedagógiai szempontból egyaránt probléma egy állam, egy társadalom számára. A megoldandó kérdés középpontjában az áll, hogy miképp lehet a kisebbségi csoport anyanyelvi, anyanyelv-pedagógiai oktatását összekapcsolni és összehangolni a többségi államnyelv egyidejű tanításával. Úgy, hogy a két nyelv reflexív és gyakorlati tanítása mindkét nyelven minőségi, korszerű kommunikációs képességeket adjon vagy erősítsen meg.

A posztszovjet térségben, amúgy jórészt az Osztrák–Magyar Monarchia utódállamaiban ez a kérdés 1990 után nemcsak az emberi jogokra épülő államrend következményeként került előtérbe (a korábbi elfojtás után), hanem éppen a digitalizálódó kommunikációs kultúra igen gyors kialakulása és elterjedése miatt.

3. Tudomány és pedagógia

Az anyanyelv-pedagógia általában, kétnyelvűség esetén speciálisan több tudományágra támaszkodva dolgozza ki saját elméleteit és módszertanait. Tágabban a nyelvpedagógia kettős kötődésű szakterület. Egyrészt pedagógia, tanítástudo-

mány, amely a tanítás elméleti és módszertani, gyakorlati kérdéseivel foglalkozik, mind általános, mind specifikus tantárgyi nézőpontból. Másrészt szaktudomány, egy-egy tudományterület (a nyelvtudomány, az irodalomtudomány, de akár a fizika, a matematika, a biológia, a történettudomány) művelése, kérdéseinek vizsgálata. E folyamatban szerepet játszik a tudomány metaszintű kerete éppúgy, mint a pedagógia (l. Bruner 2004; Hudson 1992; Achard–Niemeier eds. 2004).

A tudományos kutatás kérdező és visszakérdező, kijelentő és cáfoló, érvelő és vitatkozó. Viszonylagos igazságokat állít, a kérdészés látókörébe állítva a válaszok időbeli korlátait, a megismerés véges jellegét.

A közoktatás kijelentő, állító, normatív. Nem vitatkozó, hanem állandónak, „öröknek” értelmezett igazságokat közöl, a megismerés abszolút jellegét bennfoglalva.

A tudomány tud saját perspektíváltóságáról, arról, hogy egy jelenségkör vizsgálatát a kutató mindig valamilyen antropológiailag, kulturálisan meghatározott nézőpontból képes elvégezni. A közoktatás abszolutizálja a megismerő ember nézőpontját: itt a megismerő ember korlát nélkül, tehát teljes rálátással és egyúttal a tárgytól való teljes függetlenséggel képes megismerésének a tárgyát leírni. Legalábbis modell szerint.

A tudomány tagolt, hierarchikus absztrakciós szintekkel és fogalomrendszerekkel dolgozik, a meghatározások részletes kifejtésekkel, leírásokkal társulnak. A közoktatás mérsékelt hierarchizált fogalomrendszert mutat be, a meghatározások egyszerűek, központiak, kevés kifejtéssel és leírással.

A két emberi tevékenységterület fenti rövid jellemzése meglehetősen szembenállást mutat. Feloldható-e ez a szétkülönbözés, és ha igen, miképpen, milyen mértékben? Kivált fontos kérdés ez a nyelv és az anyanyelvi oktatás ügyében (l. Tolcsvai Nagy 2015). A következő szempontok megkerülhetetlenek:

- a nyelv az ember legsajátabb tudásának, tulajdonának egyike,
- a nyelv nem tárgyasítható úgy a megismerésben, mint például a fizikai tárgyak,
- a nyelv történeti jelenség, időben változik,
- egy nyelv közösségi és egyéni változatokban működik,
- nyelv és kultúra szorosan összefügg,
- nyelv és megismerés szorosan összefügg (de nem azonosak).

A nyelvtudomány és az anyanyelvi oktatás viszonyában még további tényezők játszanak kiemelt szerepet, amelyeket röviden a következőképpen lehet megnevezni:

- az anyanyelvi tudás gyakorlati tudás, tehát a beszélő alkalmazni tudja e tudását, de elvont fogalmi rendszerben nem tud vagy csak részlegesen tud számot adni róla,
- az anyanyelvi tudás elsajátítása nem fejeződik be kisgyermekkorban az alapvető nyelvtan megtanulásával, hanem folytatódik a szocializáció során magasabb szerveződésű nyelvi egységek (például szövegtípusok) és a helyzethez illő nyelvi viselkedés változatainak a megtanulásával és alakításával,
- az anyanyelvi beszélő nyelvről való tudása tapasztalatai alapján alakul, történeti meghatározottságának megfelelően, a tapasztalatok pedig elvárásokként érvényesülnek a nyelvi interakciókban,

- a nyelvtani fogalmak elvontsági szintjét tudatosan feldolgozó, arról beszámolni tudó képesség csak 10–12 éves korban kezd valóban kialakulni és mentálisan funkcionálni.

Látni kell, hogy az anyanyelv-pedagógia célja, kulturális szerepe nem merül ki a grammatika „szabályainak” iskolai megtanítása. Az anyanyelv-pedagógia akkor eredményes, ha a nyelvet rendszerében és funkcióiban egyszerre képes bemutatni, a mindennapi gyakorlattal összefüggésben fölismerető és általánosító jelleggel, illetve a szocializáció folyamatát elősegíteni a különböző kommunikációs helyzetek nyelvi megoldásainak a tudatosításában és tanításában. Az anyanyelv-pedagógia a rendszerismeretbe bedolgozva a dinamikus kreativitás hasznos formáit is elemzi és tanítja.

Az anyanyelv-pedagógia kétnyelvűségi, kisebbségi speciális helyzetekben további feladatokkal szembesül. Nyilvánvaló, hogy nyelvi kisebbségek nyelvpedagógiáját nem lehet megoldani gépiesen a többségi vagy egynyelvű anyanyelv-pedagógia módszereivel, sem az anyanyelv-pedagógiában, sem a többségi államnyelv tanításában. Olyan eljárásokra van szükség, amelyek:

- a kisebbségi anyanyelv-pedagógiában az anyanyelvismeretből indulnak ki, azt erősítik, egyrészt a nemzeti (ha van: anyaországi) anyanyelvi kommunikációs hálózatokhoz és gyakorlathoz viszonyítva, másrészt a saját állami többségi nyelvhez kapcsolva, a kétnyelvűség adott keretében,
- a többségi államnyelv tanítását a kétnyelvűség helyzetéből vezetik le: az államnyelvet a kétnyelvűség helyzetéből (annak különböző változataiból) eredően részlegesen ismertnek tekintik a kisebbségi körében, az államnyelvet második nyelvként és nem anyanyelvként kezelik, és nem is idegen nyelvként.

A kérdéskör egyik észszerű és autentikus megközelítése a nyelvtudomány, a pedagógia és az anyanyelv-pedagógia viszonyának kidolgozása. Az alábbi részek ennek fontos kérdéseit vizsgálják.

4. Javaslat a tudományos kimenetre: a funkcionális nyelvészet

Az anyanyelv-pedagógia fent jelzett problémáinak kezeléséhez a nyelvtudomány ezredfordulós kínálatának elemzése szükséges. Az ezredfordulón három nagy nyelvtudományi irányzat különíthető el: a hagyományos, a formális és a funkcionális. Mindháromnak van hatása az anyanyelv-pedagógiára, a legjelentősebbel továbbra is az első, a hagyományos bír.

A hagyományos nyelveírás az újgrammatikus és a Saussure-féle strukturalista nyelvmélet szintézise. A hagyományos besoroló nyelvten szerint a nyelvi tudás közösségi jellegű, a Saussure-féle *langue-on* (a nyelvi rendszere) alapul, az egyén mintegy ki van szolgáltatva a készen kapott rendszernek. Elmélete a nyelvi kategóriák adott, teljes rendszerének a felismerése és bemutatása. A kategóriák közötti viszony meghatározó típusa az alá- és mellérendeltség. E nyelvten hatókö-

re a fonológia, a morfológia és a szintaxis, általánosítási elve a kategóriába való besoroláson nyugszik. Normafogalma a helyesség, szerkezete az építőkockaelven nyugszik, időbelisége a szinkronia és diakronia teljes szétválasztásán alapul, az adatolás a filológiai (klasszikus irodalmi és történeti) és saját adatok felhasználásával történik. A hagyományos nyelvtan kategóriákat nevez meg (elsősorban a régi latin grammatikák rendszerére alapozva, a Saussure által kidolgozott paradigmatisz rendszerekben elhelyezve), ezeket röviden definiálja, főképp a kategóriák egymáshoz kapcsolódásának típusai szerint, az alárendelés és a mellérendelés viszonyaiban (ehhez l. Keszler szerk. 2000).

A formális nyelvelírás korai kidolgozása a Saussure-féle strukturalizmus következetes érvényesítése, amelyben csak az egymáshoz viszonyított formák, alakok képezik a rendszert. Ekkor a diszkrét egységek állományán belüli ellentétek és az ellentétek kombinációinak játéka határozza meg a struktúrát, a jelentéstől és a használatától teljes mértékben elkülönítve.

A formális nyelvészet legelterjedtebb megvalósulása a generatív grammatika. Kidolgozója, Noam Chomsky a mondatot tekinti a nyelvtan központi kategóriájának. Elválasztja egymástól a mondat szintaktikai és szemantikai struktúráját, és azt hirdeti, hogy a szintaktikai jólformáltság független a mondat jelentésétől, vagyis lehet szintaktikailag jól formált mondat a jelentésében értelmetlen szerkezet. A formális nyelvészet szerint a nyelvi tudás genetikailag kódolt, az elmébe a születéskor már „behuzalozott” univerzális grammatika, amely minden emberben azonos. Ennek a nyelvi tudásnak a központi eleme a nyelvi kompetencia, amely a szintaktikailag jól formált mondatok létrehozásának és felismerésének, valamint a szintaktikailag rosszul formált mondatok elutasításának a képessége (l. Chomsky 1965; É. Kiss–Kiefer–Siptár 1998).

Az elmúlt évszázadban a strukturalizmus és a generatív grammatika részben egymásra épülő irányzata mellett más nyelvtudományi irányzatok is megjelentek. Ezeket az irányzatokat együttesen funkcionális nyelvészetként lehet számon tartani. A nyelv funkcionálását is szem előtt tartó szemléletmód négy fő területen bizonyosan jelentkezett a nyelvelméletben és a nyelvelírásban (l. például Halliday 1994; Givón 1993, 2001):

- a nyelvi egységeknek és szerkezeteknek (például morféimáknak, szófajoknak, illetve morféim- és mondat szerkezeteknek) nem csupán az általánosított és idealizált, jelentés nélkül vett struktúrája lett a leírás tárgya, hanem funkcionális jellemzőik is: különböző mondat tani vagy szövegtani környezetben milyen tartalmi, kommunikációs szerepeket képesek betölteni, ezzel együtt a jelentés fokozatosan a legfőbb funkcióként értelmeződik;
- az önmagában vett nyelvi szerkezetek (pl. szavak, szó szerkezetek, mondatok) jellegzetes nyelvi, szövegbeli, beszédhelyzetbeli és közösségi tényezői is a nyelvelírás szempontjaivá lettek, részben külön nyelvtudományi ágakban (pl. a szociolingvisztikában, a szövegtanban, a pragmatikában), majd ezek egységes elméleti és módszertani keretekben jelentkeztek;
- az irodalmi klasszikusoktól válogatott, majd a nyelvész kutatók által gyártott példák helyébe fokozatosan az élő nyelvi és korpuszokból származó

valós példák léptek és lépnek, egyre kiterjedtebb gyakorisági, szociolingvisztikai és regiszterbeli, szövegtipológiai adatokkal;

- a nyelvspecifikus és ennek előzményeként kultúraspecifikus tényezők éppoly fontosak a nyelvleírásban, mint az egyetemesek.

A funkcionális nyelvészet alapvetően a biológiai alapú humán adaptáció, a környezeti alapú megismerés és a triadikus figyelmi jelenet kognitív bázisára építi használati alapú nyelvtanait (vö. Givón 2002; Langacker 1987; Sinha 2007, 2009; Tomasello 2002; Ladányi–Tolcsvai Nagy 2008). Ebben az irányzatban a nyelvi tudás tanult, szerzett ismeret, az absztrakció, sematizáció, kategorizáció, szimbolizálás képességei alapján. Az elmélet a használati alapú nyelvtant tételezi, elmélet és empiria egységéből, kölcsönviszonyából kiindulva. Hatóköre a szemantika, fonológia, morfológia, szintaxis, pragmatika (szövegten, stilisztika, szociolingvisztika) tartományaira terjed ki, a zárójelben felsoroltak részleges beépítésével. Az általánosítás prototípushatások alapján történik, a szélső megoldások háritásával. A funkcionális nyelvészet normafogalma az adekvátság, szerkezete hálózatelvű, időbeliségét a szinkronia és a diakronia összekapcsolása jellemzi, adatolása a saját és a korpuszadatok felhasználásával történik.

A funkcionális nyelvészet általános elméleti tételei a következők (l. Halliday 1994; Givón 2001; Ladányi–Tolcsvai Nagy 2008, 2011).

- A nyelvi rendszer kisebb és összetett elemeit a mindenkori beszélő nézőpontjából kell bemutatni, hiszen a mindenkori beszélő aktuális perspektívája alakítja a közlés nyelvi szerkezetét.
- A nyelvi kifejezéseket jellegzetes, gyakori közegükben kell leírni, nem önmagukban.
- A jelentés egyenrangú az alakkal (az alaktani, mondattani szerkezetekkel), sőt egyes magyarázatokban a jelentés elsődleges, a jelentésszerkezetből erednek a morfológiai és szintaktikai szerkezetek.

Egy nyelv nyelvtana egyaránt tartalmaz egyetemes és kultúraspecifikus összetevőket. Egy nyelv szemantikai rendszere a nyelvet beszélő közösség kulturális felhalmozásának (kumulációjának) is eredménye, az univerzális megismerési módok mellett. A FENT, FELFELÉ és a LENT, LEFELÉ fogalma egyetemes tapasztalaton alapul (a földi tömegvonzás mindenütt, minden emberre hat), de annak nyelvi kifejezése részben kultúrafüggő. A magyar nyelvben a mozgás folyamatában az irányultságot az igén igekötővel jelöljük prototipikusan (*felmegy, lejut, fennakad, fenntart*), más nyelvekben ezt más módon jelölik (pl. előljárószóval: *go up, get down*).

A funkcionális nyelvészet további fontos jellemzői a következők. A funkcionális nyelvészet a nyelvet alapvetően nem elvont szabályrendszernek tekinti. A szemantikát előtérbe helyező irányzatok (pl. a holista kognitív nyelvtan) a szabályt a prototípuselvvel összefüggésben kezeli, és a szabály-lista típusú szembenállást elutasítja. Funkcionális nézőpontból a nyelv nem a közösségi tudás (a „közös tudat”) elvont rendszere, amelyet az egyén készen kap (miképp az eredeti strukturalizmusban vélték), és nem az egyén elméjében beprogramozott, algoritmikus jellegű tudás (mint a generatív grammatikában tételeződik). A különböző

összetettségű, szintű nyelvi kifejezések nem magukban állnak a nyelvhasználatban, ezért vizsgálatuk és leírásuk is gyakori környezetükben (támogató mátrixukban) válik teljesebbé.

A funkcionális nyelvészet szerint a nyelv rendszerjellegét elsősorban sémák rendszere adja. A séma nyelvi kifejezések dekontextualizált, elvont szerkezete, fonológiai, szemantikai és morfoszintaktikai szempontból egyaránt. A sémák mintaként szolgálnak a legkülönbözőbb nyelvi szinteken: különböző egyedi nyelvi kifejezéseket ezek alapján, ezekhez képest lehet létrehozni. A sémák kontextusérzékeny valószínűséggel valósulnak meg, vagyis az egyes sémák előfordulása különböző kontextusokban a kontextusoktól függően valószínűsíthető. A sémák – a szabályoktól eltérően – valószínűségi minták, amelyekre nem a biztos megjósolhatóság jellemző. A nyelvi kifejezések helyességét nem a szabályszerűséggel (a szabályoknak való megfeleléssel) lehet jellemezni, hanem az adekvátsággal, amelyet a beszélői szándék és a hallgatói elvárás valós nyelvi interakcióban határoz meg.

A funkcionális nyelvészeti irány legfontosabb elméleti tételei a formális iránnyal összevetve a következők (Givón 2001; Halliday 1994):

Funkcionális nyelvészet	Formális/strukturális nyelvészet
a nyelv ökorendszer (vagy annak része)	a nyelv algoritmikus rendszer
a prototípuselv érvényesül	a priori kategorizáció kritériumokkal
a jelentés, a kifejezendő tartalom az elsődleges	a kifejező szerkezet az elsődleges
az adekvátság az irányító elv	a szabályosság az irányító elv
kontinuum van szintaxis és lexikon között	szintaxis és lexikon külön modul
a nyelvtudomány támogató mátrixban vizsgálja a nyelvi egységeket	a nyelvtudomány önmagában vizsgál nyelvi egységeket
a nyelv nyelvspecifikus és egyetemes	a nyelv egyetemes
a nyelv ikonikus és szimbolikus	a nyelv önkényes

A funkcionális nyelvtudománynak használatalapú tudománynak kell lennie. Minden nyelvi kifejezés valamilyen nyelvi interakció részeként valósul meg, a dekontextualizált „rendszer egységek” csak laborhelyzetben léteznek; a nyelvi egységek mindig más nyelvi egységek közegében mutatkoznak. Ezért az elvont struktúrákat nem lehet a használattól függetlenül leírni. A használatalapú nyelvtudomány alapelvei a következők (vö. Barlow–Kemmer 2000):

- Szoros kapcsolat van a nyelvi szerkezetek és a szerkezetek megvalósulásai, a példányok között. A szerkezetek sémák, amelyek a megvalósulásokat kategorizálják.
- A gyakoriságnak nagy szerepe van: a gyakoriság az egyén szempontjából begyakorlottság, amely az egyéni nyelvi tudás mértéke; a gyakoriság a közösség szempontjából konvencionáltság, amely a nyelvi kifejezések, nyelvi szerkezetek közösség általi elfogadottságának mértékét adja meg.
- A produkció és a megértés integrált része a nyelvi rendszernek.
- A tapasztalat és a tanulás alapvető a nyelvelsajátításban.
- A nyelvi reprezentációk inkább emergensek, mint rögzített egységek.
- A nyelv elméletében és leírásában használati adatokra kell támaszkodni.

5. A kétnyelvűség, kisebbségi helyzet és a nyelvpedagógia

Az anyanyelvi beszélő a második nyelvet (bármilyen második nyelvet, esetünkben a többségi államnyelvet, például a szlovákot, a románt, az ukránt) az anyanyelv-járásához és tágabban az anyanyelvéhez (esetünkben a magyarhoz) képest ismeri meg, nem anyanyelvként. Ma már nyilvánvaló, hogy a kétnyelvűség különböző változatai (l. Bartha 1999) különböző elsajátítási változatok révén jönnek létre. A kisebbségi (magyar) azonos nyelvű szülők gyermeke helyi többségi kisebbségi (magyar) nyelvű környezetben másképp jut többségi államnyelvi ismeretekhez, mint a (magyar és államnyelvi) kétnyelvű szülők gyermeke többségi kisebbségi (magyar) nyelvű környezetben vagy többségi államnyelvű környezetben.

A kisebbségi kétnyelvűség helyzetben élő anyanyelvi beszélő helyzete különbözik a többségi anyanyelvi beszélő helyzetétől. A kisebbségi kétnyelvűség helyzetben élő anyanyelvi beszélők a többségi államnyelvet nem anyanyelvként, nem vernakulárisuként sajátítják el. Ugyanakkor a többségi államnyelv nem tekinthető prototipikus idegen nyelvnek. Egy magyar, szlovák, lengyel vagy német anyanyelvű beszélő számára a kínai prototipikus idegen nyelvnek tekinthető, mert ezek a beszélők alapbeállítást szerint nem kerülnek kínai nyelvi és kulturális közegbe, főképp nem huzamos ideig, politikai, hatalmi tényezőkkel megtámogatva. A határon túli magyar kisebbségek folyamatosan, bár nem teljesen azonos mértékben, az államnyelv gyakorlatában mint általános kommunikációs közegben és a többségi kultúrában élnek, ebben a többségi közegben fenntartott kisebbségi nyelvi és kulturális közegben végzik mindennapi cselekvéseiket. Tehát van közvetlen kapcsolatuk a többségi nyelvvel, különböző formákban, színtereken és eltérő mélységben. A kisebbségi magyar kisgyermekek ebbe a helyzetbe nőnek bele. Nem anyanyelvük az államnyelv (pl. a szlovák), de nem is teljesen idegen tőlük. Az államnyelv iskolai oktatásának ebből a specifikus helyzetből kell kiindulnia a pedagógiai programok kidolgozásakor.

A kisebbségi anyanyelvi beszélő tehát az anyanyelvi vernakuláris mellett ismer meg egy másik nyelvet: második nyelvként az államnyelvet. A megismerésnek többféle módja és ezzel együtt színtere van, például:

- kétnyelvű család (egyik szülő vagy rokonok a többségi államnyelvet beszélik anyanyelvként),
- környezet (óvodában, szomszédságban, iskolában vannak többségi államnyelvet beszélő gyerekek, felnőttek; televízió, rádió, feliratok),
- többségi államnyelvű vagy kétnyelvű óvoda, iskola.

A fentieknek megfelelően a többségi államnyelv oktatásának célja a kisebbségi tanulók számára, így a magyar nemzeti kisebbségi diákoknak a Magyarországgal szomszédos államokban a következő: az államnyelv készség szintű ismerete, amellyel a mindennapi élet színterein biztosan tud kommunikálni megfelelő fogalmi fluenciával. Ez a cél a kétnyelvűség keretében valósítható meg, a magyar dominanciájú és államnyelvi másodnyelvű kétnyelvűség formájában. Ennek érdekében az államnyelv tanítását a következőkre kell alapozni:

- a magyar anyanyelv ismerete, a diák tényleges nyelvi tudása perspektívájából,

- a magyar nyelv által leképezett konceptuális világismeret, a diák tényleges nyelvi tudása perspektívájából,
- az államnyelvről való ismeretek, a diák tényleges nyelvi tudása perspektívájából,
- a nyelvi tudás gyakorlati, intuitív jellege, tapasztalati alapjából,
- az államnyelv tudományos, funkcionális leírásából,
- a magyar és az államnyelv tudományos, kontrasztív feldolgozása, kontrasztív funkcionális bemutatása a használatban és a rendszerben, a funkciókból, vagyis a jelentésekből és a jelentés-forma párokból, azok összehasonlításából kiindulva.

A megnevezett nyelvpedagógiai célhoz az alábbi tanítási módszertan illeszkedik a funkcionális alapelvek szerint:

- a nyelvi funkció, a jelentés kerül előtérbe: miképp konceptualizál a beszélő egy világbeli jelenséget és azt milyen nyelvi szerkezetekben fejezi ki;
- a diák perspektívájából indul ki, nem a tőle elvonatkoztatott rendszerből: milyen jellegű, összetettségű a gyakorlati, intuitív nyelvi tudása.

A jelzett célok elérését a funkcionális pedagógiai nyelvtan elvei és cselekvő módszertana alapozza meg (De Knop–De Rycker 2008: 2; l. még Salaberry–Comajoan eds. 2012), amely:

- biztosítja az alapvető nyelvi egységek leltárát, amelyeket elméleti és leíró szempontból fontosnak tekint egy nyelvben;
- kimutatja az átfedések és kontrasztok területeit egy célnyelv és a tanuló anyanyelve között;
- elemzi az interferenciákat e nyelvek között a tanuló belső nyelvtanának növekedése közben, azaz azt a nyelvtant, amelyet kifejleszt a tanuló valamilyen mértékű konceptuális fluencia (conceptual fluency) megszerzésével; ezek a kutatási területek hagyományosan a kontrasztív elemzés és hibaelemzés;
- meghatározza a tanulási problémákat egyes konceptuális területek segítségével, amelyek vagy különböző módon reprezentálódnak a két nyelvben, vagy különböző módon képeződnek le a forma és jelentés párokban; az ilyen deskriptív és tanítás- vagy tanulóorientált elemzések közvetlenül vagy közvetve szolgálják a tanítási anyagok elkészítését és alkalmazását a második tanításban.

A funkcionális pedagógiai nyelvtan eljárásaival leíró teljességre és kifejtő jellegre törekszik a különbségek és hasonlóságok bemutatásában. Módszertani eljárása a nyílt és egyenes fogalmi kapcsolatok bemutatása. Amennyiben anyanyelvi szintű készségek elsajátítása a cél a második nyelv tanulásakor, akkor didaktikai úton explicitté kell tenni a fogalmi kapcsolatokat, és emellett azok természetét és kiterjesztéseik motivációit is meg kell világítani. Így lehet a fogalmi konstruálás sajátságait összekapcsolni az alaki, formai jellegzetességekkel.

6. A funkcionális nyelvtudomány a második nyelv iskolai nyelvтанában

A főntebb vázolt lehetőségek a nyelvpedagógia minden területén és korosztályi vagy bonyolultsági szintjén érvényesek és szükségesek. A funkcionális elvek érvényesítése fontos és hasznos az anyanyelv-oktatásban, a második nyelv („a másik nyelv”) megtanulásában és a szociolingvisztikai és nyelvpolitikai értelemben vett kétnyelvűség kisebbségi és többségi helyzeteiben is.

A kiinduló elv tehát a beszélő perspektívája, a nyelvi szerkezetek természetes közege és a jelentés fontossága. Ehhez járul a sémákban, mintákban, vagyis nyelvi konstrukciókban tárolt nyelvi tudás, amelyeknek mindenkor megvalósítása a sémáknak a helyzethez és a beszélői szándékhoz igazításában történik meg.

A fenti áttekintésből egyértelmű nyelvpedagógiai elvek vonhatók el, a funkcionális szemléletnek, a rendszer és használat egységének megfelelően. Ha ugyanis a nyelv fogalmi tartalmak szimbolikus szerkezetekben való megjelenítése közös jelentésképzés interszubjektív viszonyában, akkor a második nyelv (így az államnyelv) tanításában is ebből a körülményből kell kiindulni. Ennek megfelelően az a kérdés, hogy az anyanyelv nyelvi szerkezeteivel kifejezett fogalmi struktúrák milyen nyelvi szerkezetekkel fejezhető ki a megtanulandó második nyelven. Kissé tágabban: ugyanaz vagy nagyjából ugyanaz a fogalmi struktúra két, a tanuló által ismert vagy megismerendő nyelven miképp konstruálható meg. A két nyelv státusa nyilvánvalóan nem azonos, hiszen az anyanyelv, esetünkben a magyar nyelv gyakorlati jellegű ismerete korosztályi szinten abszolút adottság, míg a többségi államnyelv nem az. Ennek ellenére vagy éppen erre az aszimmetriára építve lehet a megtanulandó második nyelv rendszerét a konstruálás felől megközelíteni. A konstruálás egy esemény, egy jelenet feldolgozó (elemző) megértése és fogalmi megalkotása valamilyen módon, több lehetséges módozat közül (vö. Langacker 2008: 55). A nyelvi tevékenység, a közös jelentésképzés a nyelvi szerkezetek által a konstruálás nyelvi megvalósulása, dinamikus műveleti szerkezete. A konstruálás minden nyelvi kifejezés jellemzője, a nyelvek a szituációk, azok résztvevői, jellemzői és viszonyai kategorizációjának különböző módozatait nyújtják (l. Verhagen 2007: 48).

A magyar anyanyelvű diáknak rendkívül gazdag a tudása a magyar nyelvű konstruálási módokról. Ezt a tudást érdemes alapként felhasználni a második nyelv tanulásakor. Az anyanyelvén begyakorolt kategóriarendszer és konstruálási eljárások tudatosítása révén például könnyebben hozzáfér egy másik nyelv és kultúra nyelvi tér- és időfeldolgozásaihoz. Ismeretes, hogy a saját személyes, a testi létezésből eredő térfogalom rendszere egyetemes tényező, minden kultúrában és nyelvben alapvető jelentőségű. Különböző mértékben eltérhet azonban a saját testből kiinduló térismeret. A BENT, KINT, RAJTA, BEFELÉ, KIFELE, RÁ, RÓLA tapasztalata univerzális (a megnevezett térfogalmak messze nem merítik ki a teljes térrendszert). Ugyanakkor e térfogalmak nyelvi leképezése nyelvenként kisebb-nagyobb mértékben eltérhet. A magyar nyelvben a jelzett térfogalmakat a határozószókon túl főképp igeikötőkkel és határozórag-jellegű esetragokkal lehet kifejezni, míg más nyelvekben ez előljárószókkal és más típusú esetjelöléssel tudják jelölni.

A nyelvpedagógiának tehát a kifejezési lehetőségekre, a két nyelv közötti azonosságokra és különbségekre kell elsőként összpontosítania második nyelv tanulásakor és nem az anyanyelvtől függetlenül kezelt „idegen nyelv” nyelvtani szabályaira, ragozási táblázataira. Az elvont, rendszerszintű tudatosítás nyilvánvalóan hasznos, de nem az egyetlen üdvözítő út a tudáshoz. Ez régi igazság, de a nyelvtan- vagy rendszerközpontú idegennyelv-oktatást felváltó kommunikációközpontú nyelvpedagógia még nem oldott meg minden problémát a második nyelv oktatásával kapcsolatban. A funkcionális szemlélet a prototípushatások alatt álló kategorizáción és a konstruáláson alapuló jelentés központi szerepének hangsúlyozásával tovább tud lépni a módszertan hatékonyabbá tételének folyamatában. A komplex nyelvi tudás elérhetősége így javul: a tanuló elsajátít egy másik nyelvből származó nyelvi szerkezetet, amelyet megkonstruál, tehát a jelentés és a szintaxis/morfológia, valamint fonológia szerkezeteit párhuzamosan tanulja meg és ismeri föl úgy, hogy annak létrehozását, dinamikáját is érzékeli, mert pragmatikai és tágabb kommunikációs közegében tudja elhelyezni. A középpontban azonban az értelemadás áll és marad.

A nyelvtudomány a konstruálási módokat legegyszerűbben sémák, minták, vagyis nyelvi konstrukciók szerkezeteiben tudja modellálni. A szerkezet, a séma általánosított és idealizált struktúra, amely egy nyelvi szerkezet alszerkezeteinek, azok egymáshoz való viszonyainak, valamint prototipikus előfordulásainak (vagyis kontextusainak) a jellemzőit tartalmazza. A nyelvről való spontán beszélői tudás ekképp írható le az ezredforduló egyik legreálisabb megközelítésének a keretében. Az *asztal* főnév például a magyarban jellegzetesen azt az ember által készített fizikai tárgyat jelöli, amelynek fő alszerkezeti eleme a vízszintes lap és az azt tartó lábak kanonikus, ergonomikus méreteken, anyaga prototipikusan fa, fő funkciója a rajta tárolás vagy rajta végzett tevékenység. Ezek a szemantikai alszerkezetek egymáshoz hálózatosan viszonyulnak. Prototipikus előfordulásukban az asztal jellegzetes alakja, mérete, térbeli körülhatároltsága és időbeli állandósága érvényesül. Kontextuális megvalósulásaiban előtérbe (a szemantikai aktív zónába) kerülhet például a funkciója (ha valamit el kell helyezni az asztalon), vagy a súlya és szerkezete (ha az adott asztalt máshová kell tenni).

A séma tehát tartalmazza saját megvalósulásainak lehetőségét, azokat a módokat, ahogy egy adott beszédhelyzetben a sémajellegű nyelvi szerkezetet a beszélő hozzáigazítja a konstruálás körülményeihez. E ponton léphet be a funkcionális nyelvpedagógia, rámutatván arra, hogy az asztal fogalmát kifejező főnév miképp viselkedik szemantikai, morfoszintaktikai és pragmatikai szempontból a magyar nyelvben és a megtanulandó többségi államnyelvben. A „viselkedés” – amelyet a beszélő irányít – itt nem csupán az alaki jellemzőkre vonatkozik (pl. a szótő és a hozzá esetleg illeszthető toldalékok vagy más grammatikai elemek változataira), hanem a szemantikai variánsokra, az aktuális jelentésen belüli aktív zónától a poliszém kiterjesztésekig.

Azt látjuk tehát, hogy a nyelvi konstrukciók olyan szemantikus nyelvi szerkezetek, amelyeknek általános alaki jellemzőik éppúgy vannak, mint jelentésük, és mindez mindig az aktuális grammatikai tágabb struktúrához (pl. mondat szerkezethez vagy szövegrészlethez) és kontextushoz (megértett beszédhelyzethez, dis-

kurzusuniverzumhoz) van igazítva. A hozzáigazítás, tehát a használat lehetőségei be vannak építve a rendszerbe.

A jelen tanulmány nyilvánvalóan nem alkalmas teljes tanterv, tanmenet vagy tankönyv részletességével kidolgozni és bemutatni a nyelvpedagógia lehetséges és szükséges eljárásait a fent megfogalmazott elvek alapján. Az alábbiakban néhány olyan lehetőség bemutatása olvasható, amelyek meghatározóak lehetnek a többségi államnyelv kisebbségek számára második nyelvként való tanításában.

A funkcionális nézőpont szerint a dolgokat általában főnévvel nevezzük meg. A dolog archetípusa tapasztalatból származik: az ember saját testben létezése dologként is értelmezhetővé teszi a saját testet, amely térben körülhatárolt, és elhelyezkedik valahol, időben állandó. A megismerésben számos entitást dologként ért meg a beszélő ember: fizikai tárgyakat, anyagokat, érzelmeket, cselekvéseket. Az egyes nyelvek a dologmegnevezéseket részben azonos, részben eltérő módon konstruálják meg. A magyarban például a szóképzésnek nagy szerepe van (pl. az *-ás/-és* főnévképző révén), miközben nincs jelölt megkülönböztetése a megszámlálható és megszámlálhatatlan dolgokat jelölő főneveknek. Ezzel szemben más nyelvekben ez másképp is lehetséges. Hasonlóképpen egyetemes tapasztalat, hogy a dolgokból lehet egy vagy több, elhelyezkednek valahol, azonosíthatók és egyedíthetők, ám e jellemzők tényleges nyelvi megkonstruálása többféle módon is lehetséges. Például a magyarban az egyedítést (episztemikus lehorgonyzást) a névelő végzi el, mindig a főnév előtt. Egyes szláv nyelvekben viszont nincsen névelő, a határozottságnak és határozatlanságnak más kifejezési módja van, de van, ismét más esetben (pl. a románban), hogy a névelő a főnév végéhez kapcsolódik. Vagyis a dologmegnevezések hasonló, de részben eltérő módon történnek meg az egyes nyelvekben. Az erről való anyanyelvi és saját kulturális tapasztalatokra lehet építeni a második nyelv tanulása során.

Az igék, pontosabban a nyelvileg kifejezett folyamatok egyik fontos jellemzője az aspektus, kissé leegyszerűsítve a kifejezett időbeli folyamat határolatlan vagy határolt (kezdő és/vagy végponttal rendelkező) volta. A magyar nyelvben a tőigék általában határolatlanok (imperfektívek). A tőigéket igekötővel lehet perfektívvé (határolttá) tenni; ez az igeaspektus azonban csak a mondatban kapja meg a tényleges aspektuális tartalmát (pl. az igeidő vagy egyes határozók, tárgyak hatására). Más nyelvekben ezzel szemben az aspektusnak morfológiai jelölői vannak (a szláv nyelvekben, különböző változatokban), ismét más nyelvek segédigékkel fejezik ki az aspektuális tartalmat. Ami közös funkcionális tényező, az az aspektus az időbeli folyamat határolatlan vagy határolt jellegével (és azok változataival), a konstruálási mód azonban különbözhet. Az alaki jelölők természetesen konstrukciók itt is, vagyis olyan sémák, amelyeknek nemcsak alaktani és mondattani szerkezetük van, hanem szemantikai struktúrájuk is, még ha elvontan is. Erre az általános fogalmi alapra, a határolatlanság és határoltság kettősségére lehet építeni akkor, amikor a magyar anyanyelvű diákoknak egy másik nyelv aspektusrendszerét kell megtanítani.

Egy másik témakörben rá lehet mutatni, hogy az idő fogalmát általában térfogalmakkal fejezik ki a különböző nyelvek beszélői (pl. *hétfőn, januárban, közelít az ősz*). Ezek a leképezési módok egyetemesnek bizonyulnak az eddigi

kutatások szerint, mert összefüggnek a megismerés általános módjaival. Itt éppen a közös, akár azonos kategorizálási és konstruálási módokból lehet kiindulni a második nyelv tanításában.

A poliszémia külön izgalmas témakör. A szavaknak minden nyelvben nagy számban több jelentésük van. Az egyes nyelvek egyes szavainak poliszém hálózataiban azonban nem egyeznek meg feltétlenül. Az egyezések és különbségek hasonló szemantikai kiterjesztésekkel (főképp metaforizációval és metonimizációval) jönnek létre, tehát összehasonlíthatók, magyarázhatók, a kiterjesztések motivációit föl lehet deríteni és derítettetni a tanulókkal.

A mondat szerkezete minden nyelv középponti tényezője. A mondatkonstrukciók sémákba rendeződnek, amelyekben a szintaktikai és szemantikai szerkezet párhuzamossága, egymásnak megfelelése az egyik fő szervező. Például egy ágens – tárgymanipuláció – páciens szemantikai konstrukció különböző nyelvekben eltérő módon fejezhető ki. Az ágens alanyi és a páciens prototipikusan tárgyi alakját eltérő esetragok vagy más grammatikai elemek jelölhetik, miközben a szemantikai struktúra lényegében azonos vagy hasonló marad. A tárgymanipuláció (vagyis a fizikai tárgyra irányuló, annak állapotát megváltoztató cselekvés) az igealakon a magyarban többnyire jelölve van (a határozott vagy másképp tárgyasszaggal), míg más nyelvek nemigen ismerik ezt a jelölési módot, jöllehet az adott ige (pl. *becsuk*, *megfog*) jelentésszerkezete tartalmazza a tárgyra irányulást.

A második nyelv tanításában alkalmazható nyelvpedagógiai elveket – miképp az itt röviden bemutatott eljárásokat és számos továbbit – korosztályi szinthez igazítva, a diákok saját nyelvi tudásából és világról való tapasztalatukból kiindulva lehet megtervezni és alkalmazni.

Mindehhez további nyelvpedagógiai módszertani eljárások földerítése és kidolgozása szükséges. Megvizsgálandó, hogy a kétnyelvű körülmények közötti természetes beszédhelyzetek miképpen hozhatók létre és alkalmazhatók a határon túli magyar anyanyelvű diákok számára, akár többségi, államnyelvet beszélő, azonos korú diákok bevonásával. Az együttműködésnek egy ilyen – bár a magyaréval nem azonos, mert kétirányú – változata valósul meg a finnországi kisebbségek finn nyelvoktatásában (erre l. tematikus egységünkben Kozmács István tanulmányát, főképp a tandemmódszertanról, további szakirodalommal). További szakirodalomként lásd például Halonen–Ihalainen–Saarinen eds. (2015), Tainio–Harju–Luukkainen eds. (2013), elsősorban a nyelvi bemerülés (language immersion) módszertanáról, más nézőpontból Suni (2016).

7. Összefoglalás

A kisebbségi tanulók államnyelvi oktatásának a diákok helyzetéből adódóan speciális nyelvpedagógiai elméletre és módszertanra van szükségük. Ennek az ezredfordulón a funkcionális nyelvészeti irányzat adhatja meg a legeredményesebb nyelvelméleti és leíró alapját. Ez a nyelvtudományi irányzat egyúttal pedagógiai módszertant is kínál a kisebbségi kétnyelvű diákok tanításához, a többségi államnyelv mint második nyelv elsajátításához.

A funkcionális nyelvtudomány megállapításai jelentős mértékben hatnak, hatniuk szükséges a nyelvpedagógiára. Legfőképp azért, mert így a funkcionálás felől közelíthető meg a nyelv. Hiszen a második nyelv megtanulásában a gyakorlat, a tényleges beszéd a fő cél, miképp az anyanyelv-pedagógiában a gyakorlati tudás kategóriális felismertetése és fogalmi feldolgozása. A tanuló, főképp a gyermek a nyelv elsajátításával, megtanulásával együtt a világ jelenségeit is kategorizálja, fogalmakba rendezi. A jó nyelvpedagógia erre a megismerő, kategorizáló és konstruáló képessége épít, ezt a nyelvszemléletet érvényesíti.

A funkcionális nyelvpedagógia elvei alapján a következő tényezőkből kell összeállítani a tantárgy tanmenetét, szakmai rendszerét:

- alaphelyzet: a kisebbségi magyar nemzetiségű, magyar anyanyelvű diákok számára az államnyelv nem anyanyelv, ezért nem lehet alkalmazni esetükben a többségi anyanyelvű diákoknak kidolgozott anyanyelv-pedagógiát; és a kisebbségi magyar nemzetiségű, magyar anyanyelvű diákok számára az államnyelv nem idegen nyelv, hiszen a mindennapi életben eltérő mértékben és formában, de ismereteket szereznek az államnyelvből (a Kárpát-medencei magyarok számára ilyen államnyelv régióként a szlovák, az ukrán, a román, a szerb, a horvát, a szlovén és a német), ezért nem lehet alkalmazni esetükben az idegen nyelv pedagógiáját;
- a nyelv funkciói: közös jelentésképzés, közös megértés a dinamikus beszédhelyzetben;
- a nyelvelsajátítás, nyelvtanulás, a nyelvtudás jellege: egyszerre gyakorlati, intuitív és valamennyire tudatos(ított);
- a nyelv leírása: pedagógiai szempontból rendszer és használat egysége (a pusztán rendszer tanítása eleve hibás), szemantika és fonológia, morfoszintaxis összefüggései (a jelmodell alapján), magyar jelentés-alak párok és második nyelvi jelentés-alak párok közötti megfelelések és különbségek bemutatása;
- pedagógiai módszertan: a gyakorlat, a tapasztalat felől kiindulva az elvontabb felé (amit ismer a diák a közvetlen környezetében → elvontabb ismeretek felé), a természetes beszédhelyzetekből kiindulva a megtanulandó várható helyzetek (pl. hivatal) felé.

SZAKIRODALOM

- Achard, Michael – Niemeier, Susanne (eds.) 2004. *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Mouton de Gruyter, Berlin, New York.
- Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bruner, Jerome 2004. *Az oktatás kultúrája*. Gondolat, Budapest.
- Chomsky, Noam 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge.
- Dirven, René – Wolf, Hans-Georg – Polzenhagen, Frank 2007. Cognitive Linguistics and Cultural Studies. In: Geeraerts, Dirk – Cuyckens, Hubert (eds.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press, Oxford, 1203–21.
- É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter 1998. *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Givón, Talmy 1993. *English grammar. A functional-based introduction*. John Benjamins.

- Givón, Talmy 2001. *Syntax. A functional-typological introduction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia.
- Givón, Talmy 2002. *Bio-linguistics. The Santa Barbara lectures*. John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia.
- Halliday, M.A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold, London, Second edition.
- Halonen, Mia – Ihalainen, Pasi – Saarinen, Taina (eds.) 2015. *Language Policies in Finland and Sweden*. Multilingual Matters, Bristol.
- Hudson, Richard 1992. *Teaching Grammar: A Guide for the National Curriculum*. Blackwell, Oxford.
- Kemmer, Suzanne – Barlow, Michael 2000. Introduction: A usage-based conception of language. In: Barlow, Michael – Kemmer, Suzanne (eds.): *Usage-Based Models of Language*. CSLI Publications, Berlin, New York, vii–xxviii.
- de Knop, Sabine – de Rycker, Teun eds. 2008. *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Mouton de Gruyter, Berlin, New York.
- Kozmács István – Vančo Ildikó (szerk.) 2014. *A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század elején*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ladányi Mária – Tolcsvai Nagy Gábor 2008. Funkcionális nyelvészet. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XXII: 17–58.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I. Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press, Stanford, California.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford University Press, Oxford.
- Luhmann, Niklas 1998. *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Salaberry, Rafael – Comajoan, Llorenc (eds.) 2012. *Research Design and Methodology in Studies on Second Language Tense and Aspect*. Mouton de Gruyter, Berlin, New York.
- Sinha, Chris 2007. Cognitive linguistics, psychology and cognitive science. In: Geeraerts, Dirk – Cuyckens, Herbert (eds.): *Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press, Oxford, 1266–94.
- Sinha, Chris 2009. Language as a biocultural niche and social institution. In: Evans, Vyvyan – Pourcel, Stéphanie (eds.): *New directions in cognitive linguistics*. John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia, 289–309.
- Suni, Minna 2016. Fialat bevándorlók nyelvoktatása Finnországban. Betekintés a nyelvoktatáspolitikába, a mindennapi gyakorlatokba és a kutatási eredményekbe. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XXVIII. 241–57.
- Tainio, Liisa – Harju-Luukkainen, Heidi (eds.) 2013. *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkigt skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Suomen kasvatustieteellinen seura, Jyväskylä.
- Tomasello, Michael 2002. *Gondolkodás és kultúra*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2011. *Kognitív szemantika*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, Második, javított kiadás.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015. Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárgygyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra* 15/7–8: 18–27.
- Vančo Ildikó (szerk.) 2014. *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia*. Univerzita Konstantina Filozofa v Nitre, Nyitra.
- Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.) 2015. *Nyelvtanulás – nyelvtanítás: Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra.
- Verhagen, Arie 2007. Construal and Perspectivization. In: Geeraerts, Dirk – Cuyckens, Hubert (eds.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press, Oxford, 48–81.

Tolcsvai Nagy Gábor
egyetemi tanár

SUMMARY

*Tolcsvai Nagy, Gábor***State language education of minorities: what linguistics can do**

Hungarian minorities living in neighbouring countries around Hungary face serious difficulties concerning state language proficiency: the state language (e.g. Slovakian, Ukrainian, Rumanian, or Serbian) is taught for them at school with a methodology used for native speakers. This situation results in low level state language knowledge, and consequently causes significant drawbacks for minorities in higher level education, career and well-being. The present paper offers an effective solution. On the one hand, functional cognitive linguistics gives a solid basis for language pedagogy, since it is based on the unity of language system and use, the fundamental nature of speaker's perspective, meaning a context. Second language education is much more efficient if it starts out from the interactive and intersubjective features of communication, focusing on joint semantic construal, instead of pure rules or communication in general. The first part of the paper summarizes the main tenets of functional cognitive linguistics. On the other hand, the similar or diverse linguistic constructions of the Hungarian mother tongue and the state language to be learned can be confronted and compared in functional language pedagogy, in order to see the identical or diverse ways of categorization and construal in the two languages. The last section of the paper gives some examples for such mutually helpful constructions.

Keywords: bilingualism, construal, functional linguistics, language pedagogy, minority, mother tongue, L2 education, state language